

## CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO: UM OLHAR TRIDIMENSIONAL SOBRE A ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS

---

Maria Susley Pereira<sup>1</sup>

**Resumo:** Este texto é fruto de minha dissertação de mestrado e tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre o papel do currículo nesse tipo de organização da escolaridade, considerando a necessidade de reestruturar-se sob novas maneiras de organização dos tempos e dos espaços escolares, bem como sobre o papel da avaliação das aprendizagens, partindo-se do pressuposto de que a avaliação é o eixo central do trabalho pedagógico e de que as práticas avaliativas dos professores na organização da escolaridade em ciclos devem estruturar-se sob uma lógica diferenciada da avaliação na escola seriada.

**Palavras-chave:** Avaliação das aprendizagens, Currículo, Organização da escolaridade em ciclos, Organização do trabalho pedagógico.

### CURRICULUM, ASSESSMENT AND EDUCATIONAL WORK: A LOOK ON THE THREE-DIMENSIONAL SCHOOL ORGANIZED IN CYCLES

**Abstract:** This text is the result of my master's paper and aims to present some reflections on the role of curriculum in this type of organization of schooling (in cycles), considering the need to restructure the school organization of time and space in new ways, and considering the role of learning assessment, based on the assumption that the evaluation is the core of the pedagogical work and that teachers' assessment practices in the organization of schooling in cycles should be structured under a different logic of serial evaluation in school.

**Keywords:** Evaluation of learning, curriculum, organization of schooling in cycles, Organization of pedagogical work.

### INICIANDO NOSSA CONVERSA

O propósito desse artigo é apresentar algumas reflexões sobre o papel do currículo e da avaliação das aprendizagens na organização do trabalho pedagógico no contexto da escolaridade em ciclo a partir de pesquisa realizada e de outros estudos que tematizam a escola em ciclo.

A organização e o funcionamento da escola em ciclo exigem uma reestruturação por inteiro dos espaços e dos tempos intrinsecamente relacionada ao currículo, à avaliação das aprendizagens e à organização do trabalho pedagógico como um todo, incluindo a gestão da

---

<sup>1</sup> Doutoranda do PPG em Educação da Universidade de Brasília – UnB e professora da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE / Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF- [mariasusley@gmail.com](mailto:mariasusley@gmail.com)

escola, a prática docente, a formação continuada dos professores, bem como as instalações e os equipamentos da escola.

Assim, considerando os limites deste texto, iniciamos com uma breve caracterização da escola em ciclos, a fim de situar nossa reflexão nos aspectos básicos relacionados esse tipo de organização da escolaridade, e, em seguida, tecemos algumas considerações sobre o papel da avaliação na escola, partindo do pressuposto de que a avaliação é o eixo central da organização do trabalho pedagógico e de que as práticas avaliativas dos professores na organização da escolaridade em ciclos devem estruturar-se sob uma lógica diferenciada da avaliação na escola seriada.

Na sequência, o texto apresenta considerações sobre o papel do currículo na escola em ciclos, considerando sua necessidade de reestruturar-se sob novas maneiras de organização dos tempos e dos espaços escolares. Por último, refletiremos sobre a organização do trabalho pedagógico na escola em ciclo, explorando a tríade currículo, avaliação das aprendizagens e trabalho pedagógico.

### **O CICLO EM POUCAS PALAVRAS**

As muitas situações de violência, de preconceito e de desigualdade econômica, social e cultural ocorridas na sociedade contemporânea, dentro e fora da escola, e em virtude dos avanços científicos e tecnológicos, diversas questões são suscitadas sobre as responsabilidades da educação, com vistas à garantia das aprendizagens e de permanência dos alunos na escola.

É pela busca por uma realidade diferente que tem feito, pelo menos nas últimas quatro décadas, a educação brasileira passar por transformações significativas na intenção de minimizar ou, até, acabar com a evasão e com a repetência. Mas, essas transformações devem ir além de questões de aprovação ou reprovação, devem “recuperar para a função social da escola e da docência a tarefa de educar. Recuperar a educação. Colocar o foco nos educandos e em seus processos formadores. Reconhecer em cada criança, adolescente, jovem ou adulto um ser humano em formação” (ARROYO, 1997, p.11).

Tentar acabar simplesmente com a reprovação não significa dar fim ao fracasso escolar. A proposta de organização da escolaridade em ciclo pode constituir uma alternativa para a superação da escola tradicional hegemônica que carrega o ranço de uma escola que exclui em seu interior, com vistas à construção de uma escola mais emancipadora.

Os ciclos têm marcado presença nos debates entre educadores, pesquisadores e secretarias de educação que implantaram essa forma de organização do trabalho escolar nos últimos anos, evidenciando a preocupação com os altos índices de evasão e de repetência. É com base nessa preocupação que autores como Arroyo (1997, 1999, 2000), Freitas (2003, 2004, 2005, 2007) e Barreto e Mitruilis (2001, 2004), Mainardes (2007, 2009), Fernandes (2003, 2009) destacam a organização da escola em ciclo sob o olhar de que a escola tradicional tem perpetuado a exclusão e a eliminação, não dando conta de manter na escola uma grande parcela da população, o que significa negar a esta o exercício pleno de sua cidadania, que na visão de Boff (2000, p. 51) deve ser encarada como

o processo histórico-social que capacita a massa humana a forjar condições de consciência, de organização e de elaboração de um projeto e de práticas no sentido de deixar de ser massa e de passar a ser povo, como sujeito histórico plasmador de seu próprio destino. O grande desafio histórico é certamente este: como fazer das massas anônimas, deserdadas e manipuláveis um povo brasileiro de cidadãos

conscientes e organizados. É o propósito da cidadania como processo político-social e cultural.

Exercer essa cidadania ativamente constitui-se na consciência e na prática dos direitos e dos deveres inerentes ao cidadão. Daí a relevância de uma educação que conduza o indivíduo a esta condição, por meio da garantia de sua permanência no contexto escolar e de aprendizagens que sejam a base para esta cidadania.

Os ciclos são uma forma de organização escolar já bem debatida, prevista no Artigo 23 da LDB nº 9.394/96, na qual a enturmação dos alunos se dá com referência na idade, a fim de contribuir efetivamente com o desenvolvimento integral do aluno. Segundo o INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a organização da escolaridade em ciclos já é uma realidade em mais de 18 mil escolas, cerca de 10% das escolas brasileiras de Ensino fundamental. Não se sabe se essa crescente reorganização se deve ao fato de a LDB regulamentar o ciclo ou se é uma tendência que se aplica pela concepção pedagógica transformadora sugerida por esta forma de organização escolar.

Perrenoud (2004, p.35) traz com maestria um conceito de ciclos como sendo um “quadro integrador e de ponto de apoio a uma evolução do ofício de professor, dos programas e das formações escolares, da avaliação e da luta contra as desigualdades.” Então, os ciclos constituem uma concepção diferente da concepção tradicional de escola e enxergam as aprendizagens como um direito da pessoa.

Na perspectiva de romper com as formas organizativas que privilegiam processos seletivos, os ciclos propõem alternativas para se repensarem todos os aspectos que compõem os processos de ensino e de aprendizagens. A organização da escolaridade em ciclos vem sendo subsidiada pelas pesquisas no campo da aprendizagem e do desenvolvimento humano que apresentam outras alternativas de organização do trabalho pedagógico adequadas ao desenvolvimento e às aprendizagens dos alunos sem oferecer uma “quebra” do processo a cada ano letivo, possibilitando a democratização do conhecimento e diminuindo as possibilidades de exclusão e de eliminação ainda tão presentes na escola pública.

O ciclo busca assegurar a permanência dos alunos na escola, favorecendo o trabalho com as heterogeneidades decorrentes das diferentes necessidades de aprendizagens e visa garantir o avanço esperado dos alunos naquele determinado período. Sua estrutura se configura em alternativas mais dinâmicas e flexíveis para reorganização dos tempos e dos espaços escolares no que diz respeito à formação das turmas, ao currículo, ao processo de avaliação, enfim, no que diz respeito, especialmente, à concepção de educação escolar para todos. Tais fatores merecem significativa importância na compreensão da proposta de organização da escolaridade em ciclos, pois são esses fatores que garantem a diferenciação da escola convencional: a seriada. Se tais fatores não forem foco de atenção, a mudança fica apenas no plano da nomenclatura; muda-se o nome, mas não se muda a concepção, a práxis docente e a organização do trabalho pedagógico de fato.

A escola em ciclos no Brasil apresenta-se por meio de tipos de programas diversos, uns mais radicais, sem reprovação e outros menos radicais, os quais admitem reprovação ao final de cada ciclo, são exemplos: ciclos de formação, ciclos de aprendizagem, progressão continuada, bloco inicial de alfabetização e outras denominações.

Os ciclos de formação se organizam pela enturmação dos alunos a partir das fases de desenvolvimento humano: a infância, a pré-adolescência e a adolescência com a intenção de romper com o conhecimento organizado de forma linear, ou seja, a enturmação ocorre por meio da idade e não somente pelos conhecimentos adquiridos anteriormente. Geralmente

não há reprovação ao longo do Ensino Fundamental nos ciclos de formação e, como aponta Mainardes (2007, p. 73) “a reestruturação curricular é mais profunda e, em algumas experiências, metodologias específicas são definidas (no Projeto Escola Plural, projetos de trabalho, na Escola Cidadã, complexos temáticos)”.

Lima (1997, p. 15) diz que o indivíduo aprende “na relação com o outro: a natureza da aprendizagem humana é sempre social [...] e está diretamente relacionada ao contexto”. Seguindo esse pensamento é importante observar que nos ciclos de formação os alunos aprendem não porque estão reunidos por idade, mas aprendem de acordo com a qualidade das intervenções realizadas, ou seja, quando são atendidos em suas necessidades individuais de aprendizagens, conforme seu desenvolvimento e possibilidades de sua idade.

A escola organizada por ciclos de formação, portanto, estruturam seu trabalho

com os conteúdos escolares apontados pelas áreas do conhecimento e organizados pelas professoras e professores dos três Ciclos de Formação, considerando a visão de mundo da comunidade escolar com seus problemas mais significativos, as fases de desenvolvimento da criança, as relações coletivas na construção do conhecimento e a perspectiva de uma escola prazerosa, organizada para o sucesso dos estudantes e não para o seu fracasso.(KRUG, 2001, p.50).

Por isso, as escolas organizadas por ciclos de formação preocupam-se em apresentar espaços alternativos de apoio às aprendizagens, como laboratórios de aprendizagem, professores itinerantes, assessoria pedagógica e formação continuada para o corpo docente, além do trabalho com as famílias e demais funcionários da escola, conforme aponta Krug (Ibid., p. 52).

A avaliação é um dos temas que permeiam toda a concepção dos ciclos de formação e deve ser

processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, cuja as informações ali expressas propiciem o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma do educador, do coletivo no ciclo e mesmo na escola no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem. (SMED, 1996, p. 28).

A avaliação, portanto, é vista como momento de reflexão sobre a prática e busca a superação da avaliação tradicional, pois sua intenção é a de funcionar sob uma lógica não classificatória e não excludente.

A partir de 1980, segundo Mainardes (2007, p. 72), a perspectiva psicológica apresentada para os ciclos de formação foi reinterpretada e recontextualizada, dando origem aos ciclos de aprendizagem, nos quais a “aprendizagem pode ser comparada a uma forma espiral em que o aluno segue o seu próprio ritmo, o que é um conceito bastante diferente da idéia de um caminho linear e uniforme”, opondo-se, portanto, à organização da escolaridade em séries.

Nos ciclos de aprendizagem a enturmação e a promoção dos alunos ocorre também pela idade, podendo haver retenção quando o aluno não atinge os objetivos ao final de cada ciclo, o qual poderá ter dois ou três anos de duração.

Perrenoud (2004, p. 18) explica que em um ciclo de aprendizagem “todos os alunos têm o mesmo número de anos para atingir os objetivos de final do ciclo” e utiliza a metáfora do metrô para levar-nos à compreensão de que em um ciclo de aprendizagem todos devem aprender, lembrando que todos têm o mesmo tempo para essa aprendizagem, mas não necessariamente seguindo os mesmos percursos: “quando viajantes tomam o metrô, raramente estão sós, mas cada um segue seu próprio caminho. Encontram outros viajantes [...] e depois se separam serenamente quando seus itinerários se divergem”. Então, o trabalho nos ciclos de aprendizagem se caracterizam pela crença de que as heterogeneidades devam ser levadas em consideração e que para haver aprendizagem a relação pedagógica também deve ser heterogênea.

Perrenoud (Ibid., p. 40-54) defende a idéia de que os ciclos de aprendizagem são oportunidades de “novos espaços-tempos de formação” o que converge para a possibilidade de igualdade na escola por meio de “uma pedagogia diferenciada, baseada em uma avaliação formativa, e em percursos diversificados de formação”.

Mainardes (2007, p. 73) chama a atenção dizendo que “não há um tipo puro de ciclos de aprendizagem” e que os ciclos têm se apresentado levando em conta estratégias e medidas diferenciadas em diferentes lugares. É o caso do Distrito Federal que a partir de 2005, optou pelo ciclo de aprendizagem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, por meio do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA.

Vê-se que muitas estratégias políticas e educacionais, nesse caso os ciclos, são pensadas para reverter os baixos índices de rendimento apresentados na educação brasileira, mas ainda faltam muitos passos para que o ensino seja de fato diferente, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do currículo e à avaliação que ocorre no interior das escolas, os quais estão intimamente ligados aos resultados de aprendizagens dos alunos e à concepção da escola organizada em ciclos.

## **A AVALIAÇÃO, O CURRÍCULO O E O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA EM CICLO**

Existem dois tipos de propostas educativas: aquelas que têm por objetivo treinar os alunos, que propõem e praticam a conservação do que está posto e pronto, moldando as pessoas, e aquelas que buscam a humanização do indivíduo, que se propõem a oferecer aos alunos caminhos para que possam ser sujeitos do processo e não objetos de domesticação. Esses dois tipos de trabalho correspondem a práticas diferentes de avaliação, e, conseqüentemente, a concepções diversas de educação.

O ato de avaliar ainda é visto como instrumento que mede o fracasso ou o sucesso do aluno que, assim, é colocado à margem do processo educativo. Por isso, as contribuições hoje dispostas a todos aqueles que se interessam pelos ciclos discutem a necessidade de se repensarem as práticas avaliativas ainda vigentes e apontam para a importância de se enxergar a avaliação e as aprendizagens como integrantes do mesmo processo, sem dicotomizá-las.

A avaliação é um processo que pode viabilizar as aprendizagens, não devendo ser uma via de mão única, na qual somente o aluno é visto. Por isso, são crescentes os estudos sobre o fracasso escolar e sobre como este tem permanecido, de alguma maneira, encoberto. Embora, há até bem pouco tempo, a escola afunilasse muito mais, ou seja, por meio do reduzido número de vagas ou dos processos de reprovação muito acentuados selecionasse um número grande de alunos, hoje uma parcela significativa permanece na escola e muitos até conseguem

“passar de ano”, mas infelizmente aprendem pouco ou quase nada. A escola tem formado analfabetos funcionais, encobrendo, velando o fracasso escolar e comprovando veementemente o processo de eliminação (FREITAS, 1991), contribuindo para desvalorizar saberes, fortalecer hierarquias, silenciar e expulsar muitos da escola.

Assim, em pesquisa realizada na Universidade de Brasília em nível de Mestrado<sup>2</sup> foi sendo evidenciado que determinados professores realizavam ou se mostravam bastante seduzidos por uma prática pedagógica que facilita e viabiliza o avanço dos conhecimentos dos alunos de forma significativa, contextualizada e comprometida com a necessidade de aprendizagens de cada aluno e com o sucesso de todos. No entanto, era muito nítida uma discrepância entre a prática pedagógica realizada por alguns desses professores e sua prática avaliativa, pois esta não se mostrava condizente à lógica da avaliação no BIA. Ou seja, a avaliação ainda permanecia classificatória e unilateral, centrada na utilização de procedimentos tradicionais como, por exemplo, a realização da semana de aplicação de provas para as crianças, cujos resultados têm pouca ou nenhuma influência nas aprendizagens do aluno e na prática pedagógica do professor.

O redimensionamento da avaliação na escolaridade organizada em ciclos pauta-se na utilização de diferentes e variados instrumentos de coleta de dados sobre os conhecimentos construídos e sobre os que ainda estão em processo de construção e deve ser objeto de observação constante por parte do professor. Assim sendo, todo trabalho pedagógico começa com uma avaliação tendo como suporte os objetivos. É a avaliação que sustenta os rumos das aprendizagens, nas quais toda a estrutura pedagógica deve se estabelecer. Sendo importante esclarecer a expressão “trabalho pedagógico” como todo trabalho realizado na escola, desde a coordenação pedagógica até a cantina, ou seja, por todos os atores que compõem o cenário escolar.

O trabalho pedagógico tem se aproximado do trabalho de modo geral, pois, como o trabalhador que “insere-se no processo de trabalho como algo já dado, predeterminado, sobre o qual sua capacidade de influência é nula” (ENGUITA, 1993, p. 243), o aluno também se vê nesta mesma situação, quando realiza atividades meramente repetitivas, não lhe sendo autorizada a possibilidade de criação e de transformação da organização da escola.

Enguita (1989) ainda aponta que

Os alunos vêm-se assim inseridos dentro de relações de autoridade e hierarquia, tal como deverão fazê-lo quando se incorporarem ao trabalho. Em parte, esta autoridade baseia-se diretamente em sua condição não adulta, mas o faz sobretudo na legitimidade concedida à escola pela sociedade, em suas exigências como organização e numa suposta necessidade pedagógica. (p. 164).

Assim, a auto-imagem que o aluno poderá construir pode constituir-se em um dos maiores problemas advindos da submissão à autoridade, pois ele se desenvolverá dependente das ordens do outro, sem autonomia, o que lhe impossibilitará tomar suas próprias decisões e fazer uso de sua condição de cidadão.

---

<sup>2</sup>A pesquisa (PEREIRA, 2007) teve por objetivo compreender como se desenvolve o processo avaliativo realizado por uma professora do Bloco Inicial de Alfabetização em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Partiu-se do pressuposto de que a avaliação é o eixo central da organização do trabalho pedagógico e de que as práticas avaliativas dos professores na organização da escolaridade em ciclos, como é o caso do Bloco Inicial de Alfabetização, devem estruturar-se sob uma lógica diferenciada da avaliação na escola seriada.

Vale refletir sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula da escola pesquisada, conforme anunciado anteriormente, estas obedeciam sempre ao mesmo ritual: os alunos entravam em fila na sala de aula, as meninas primeiro, depois os meninos; corrigiam-se as tarefas de casa, geralmente do livro didático, realizavam-se outras tarefas, também no livro; no meio do período os alunos saíam para o lanche, que era servido no pátio e depois iam para o recreio; quando voltavam, mais tarefas no livro, agora de outra área do conhecimento e, ao final do período, os alunos anotavam a próxima tarefa de casa. As atividades realizadas nos espaços fora da sala de aula ficavam sob a responsabilidade de outras professoras, com exceção da Sala de Vídeo. A Sala de Leitura e a Brinquedoteca possuíam, cada uma, uma professora responsável. Não foi possível observar, no entanto, uma integração entre os trabalhos realizados em sala de aula e nos espaços fora dela. Esses espaços não se constituíam como extensão da sala de aula e desenvolviam atividades isoladas.

O trabalho pedagógico naquela sala de aula desenvolvia-se a partir do livro didático com algumas variações, quando eram utilizados exercícios mimeografados. A situação abaixo, transcrita do Diário de Bordo, embora longa, é um bom exemplo:

*“Como primeira atividade do dia, a professora propôs que os alunos abrissem o livro de matemática na página 20 – medidas de comprimento. O exercício do livro trazia a comparação do tamanho da língua da girafa com a do camaleão e a do tamanduá. A professora propôs uma reflexão mais concreta quando solicitou que as crianças medissem seus lápis, demonstrando entusiasmo a cada participação dos alunos. Após discutir com as crianças as medidas encontradas nos lápis, passou de uma atividade/área do conhecimento à outra de repente: saiu do livro de matemática sem sistematizar as reflexões e aprendizagens daquele assunto para outra completamente diversa e propôs uma atividade mimeografada envolvendo ortografia. Essa troca descontextualizada nas propostas apresentadas aos alunos evidencia a ausência de um planejamento organizado com vistas ao par avaliação/objetivos. (...) Na primeira parte da aula, a turma trabalhou no livro didático de matemática e, em seguida, realizou uma atividade mimeografada sobre ortografia. Após o recreio, os alunos produziram um texto a partir da colagem e montagem de um coelhinho – comemorando a Páscoa. Durante esta atividade, minhas reflexões se prenderam ao modo como determinados alunos estão fazendo uso da linguagem escrita. Alguns ainda necessitam de intervenções produtivas para que possam avançar mais rapidamente e, principalmente, possam avançar por meio de uma aprendizagem sólida acerca dos usos da língua escrita. No entanto, tais intervenções não têm ocorrido; os alunos participam de atividades direcionadas a todo o grupo sem que sejam consideradas as necessidades de cada um, o que não contribui, muitas vezes, para a sistematização do código lingüístico, tão importante no período de alfabetização. Fico me perguntando: qual o motivo ou o objetivo do Teste Diagnóstico? O que foi feito a partir dele?”*

*Há na turma um aluno circense. Ele veio compor o grupo de alunos há pouco mais de um mês, mas irá deixar a cidade, portanto a escola também, quando o seu circo irá para outra cidade. Por isso, a professora, sensivelmente, teve a idéia de sugerir às crianças que*

*elaborassem cada uma um bilhete de despedida para o garoto, o que foi muito produtivo. Além de os alunos realizarem uma atividade garantindo a função social da escrita, tiveram a oportunidade de desenvolver o espírito de solidariedade e companheirismo, fundamental na formação dos sujeitos. Mas, a atividade que daria margem para uma série de outras discussões e reflexões, quem sabe até projetos de leitura, ou qualquer outro, não passou da escrita e entrega dos bilhetes. A professora até tem boas idéias, porém ela precisa organizar suas iniciativas com vistas ao desenvolvimento organizado e planejado de seu trabalho docente.”(Diário de Bordo)*

Havia momentos separados para Português e Matemática, por exemplo, assim como havia também um caderno para cada uma das disciplinas. Não foi possível observar a tentativa de um trabalho pedagógico interdisciplinar, embora uma das premissas de trabalho no BIA sugira que haja “uma abordagem interdisciplinar do currículo, centrada no sucesso escolar, se efetive no interior da instituição educacional e na sua prática.” (SEEDF, 2006, p. 6).

A interdisciplinaridade é questão de concepção, de atitude. É até fácil falar em interdisciplinaridade, mas é difícil praticá-la. Fazenda (1993, p. 35), nos leva a refletir, dizendo que

A construção de uma didática interdisciplinar pressupõe, antes de mais nada a questão de perceber-se interdisciplinar. Quando se pára a fim de observar os aspectos em que caminhou, resulta mais fácil perceber a necessidade de caminhar em aspectos ainda duvidosos, seja no pensar, seja no fazer à didática.

Como podemos exigir do professor perceber-se interdisciplinar quando experimentamos o ranço de uma prática compartimentalizada? Ser interdisciplinar vai além do cumprimento de currículo, “se constitui em um movimento a ser assumido e construído”, segundo Câmara (1999, p. 91). Para a autora, é necessário assumir-se interdisciplinar, pois a interdisciplinaridade não se faz por decreto ou por encanto.

Além do tratamento interdisciplinar do currículo, o trabalho pedagógico deve aproximar de sua possibilidade de acolher o aluno frente ao novo, representando um ato amoroso e, especialmente, promovendo a articulação de todas as dimensões do trabalho pedagógico, resultando em um trabalho de parceria, no qual haja a interação do professor com seus alunos. Essa interação exige, dentre outros fatores, uma articulação da tríade avaliação das aprendizagens, organização do trabalho pedagógico e currículo em face do atendimento às prerrogativas da escola em ciclo, como já discutido anteriormente nesse texto.

Assim sendo, repensar as questões curriculares faz-se necessário quando se apresenta a proposta de reordenar os tempos e os espaços escolares baseada no desenvolvimento da criança e em suas vivências e com vistas a uma perspectiva emancipatória de ensino. Quando nos referimos às questões curriculares na escola em ciclo entendemos a necessidade de reconstrução do currículo, encarando-o como fundamental organismo na orientação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Para tanto, é necessário também considerar a complexidade envolvida no currículo, o que nos remete a pensar nos objetivos de cada ciclo, nos conteúdos que possibilitarão que tais objetivos sejam alcançados, nas responsabilidades do que está sendo trabalhado, para quem é

direcionado o ensino, em que espaço/tempo esse currículo se desenvolverá, quais serão os recursos necessários, tanto financeiros, materiais e humanos, bem como quais serão as tomadas de decisões fundamentais para o desenvolvimento desse currículo na prática. Além de tudo isso, é importante levar em consideração que “enquanto a escolaridade é um caminho/decurso, o currículo é considerado seu recheio, seu conteúdo e guia que levam ao progresso do sujeito pela escolaridade.” (GOMES e VIEIRA, 2009, p. 2).

Assim, pensando sobre o currículo dos anos iniciais, especificamente nas orientações curriculares para o BIA, vale o recorte do Diário de Bordo da pesquisa realizada:

*“Na primeira parte da aula, a turma trabalhou no livro didático de matemática e, em seguida, realizou uma atividade mimeografada sobre ortografia. Após o recreio, os alunos produziram um texto a partir da colagem e montagem de um coelhinho – comemorando a Páscoa. Durante esta atividade, minhas reflexões se prenderam ao modo como determinados alunos estão fazendo uso da linguagem escrita. Alguns ainda necessitam de intervenções produtivas para que possam avançar mais rapidamente e, principalmente, possam avançar por meio de uma aprendizagem sólida acerca dos usos da língua escrita. No entanto, tais intervenções não têm ocorrido; os alunos participam de atividades direcionadas a todo o grupo sem que sejam consideradas as necessidades de cada um, o que não contribui, muitas vezes, para a sistematização do código lingüístico, tão importante no período de alfabetização. Fico me perguntando: qual o motivo ou o objetivo do Teste Diagnóstico? O que foi feito a partir dele? (Diário de Bordo)*

A Avaliação Diagnóstica proposta pela SEEDF (2006, p. 31) “será a base para o planejamento do professor e subsidiará a construção de estratégias pedagógicas como os reagrupamentos, o projeto interventivo, bem como justificará possíveis avanços e outras ações didáticas cotidianas.”

Ainda pensando no registro do Diário de Bordo transcrito acima, é imperativo que o aluno tenha contato sistemático com a prática de leitura e de interpretação de textos, com a prática de produção de textos orais e escritos, com a prática de análise lingüística e com a prática de sistematização do código. Tais práticas devem estar em consonância com a avaliação/objetivos a fim de que estejam presentes no planejamento na forma de atividades permanentes, sequenciadas ou em projetos didáticos. Essa etapa da avaliação, em outras palavras, favorece ao professor uma aproximação das necessidades de aprendizagens individuais dos seus alunos.

Assim, é válido acompanhar Freitas (2005, p. 144) quando diz que o binômio avaliação/objetivos oportuniza “compreender e transformar” a escola, pois é ele que regula o par conteúdo/método, com vistas ao desenvolvimento de um currículo que vá além de uma simples sequência de conteúdos disciplinares, que, muitas vezes, pode ser fragmentado, hierarquizado e linear.

Vale refletirmos também que a concretização desse currículo reestruturado para a escola em ciclo deve observar as diversas áreas de conhecimento, não caindo na armadilha do desenvolvimento de atividades que priorizem a língua portuguesa e a matemática no trabalho pedagógico cotidiano, bem como o tratamento das diversas áreas isoladamente, desconsiderando o âmbito interdisciplinar do conhecimento. É preciso cuidar para que não se

caia na incoerência da concepção de currículo tão presente na escola organizada em séries, quando muitos alunos passam de uma série para outra e até terminam o ensino fundamental com defasagem de aprendizagens, apesar de terem tido contato com conteúdos que parecem se repetir nos currículos.

Isso tudo exige de todos os envolvidos atualizarem posturas e práticas e pressupõe uma concepção de aprendizagem e de desenvolvimento na qual os envolvidos no processo educativo promovam uma mediação pedagógica e sejam interlocutores privilegiados, instigando, provocando, compartilhando conhecimentos, deixando de ser os únicos mediadores nas aprendizagens que vão se consolidando na sala de aula. Os alunos também aprendem com seus pares, ajudando a fazer o que naquele momento não seriam capazes de fazerem sozinhos.

A sala de aula deve ser um espaço de socializações na organização da escolaridade em ciclos, por isso o professor enquanto ensina, aprende, já que se torna mais atento ao processo de construção do conhecimento dos alunos; professor e aluno instigam e são instigados, transformando a sala de aula em espaço de produção de sentidos que emergem nas interlocuções e nas socializações cotidianas. As atividades podem ser desenvolvidas em duplas ou em grupos, a fim de garantir a socialização de saberes. O que o outro diz ou deixa de dizer, os conflitos ou consensos constituem interações importantes que merecem ser experimentadas com vistas às aprendizagens.

Desse modo, o professor na organização da escolaridade em ciclos, como em qualquer outra forma de organização da escolaridade, precisa de qualificação tanto na didática, nas áreas específicas do conhecimento, como a Matemática, a Geografia, as Ciências e a Língua Portuguesa e, especialmente, no que diz respeito à concepção de educação nos ciclos, a qual “encara a aprendizagem como um direito da cidadania, [...] sendo que a responsabilidade da aprendizagem é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras isoladamente.” (KRUG, 2001, p. 17).

A formação inicial precisa passar por reformulações significativas e a formação continuada deve compreender estudo, pesquisa e reflexão permanentes no interior da escola, sem dicotomizar teoria e prática, a fim de possibilitar que o professor se sinta confortável como interlocutor e como aprendiz nos processos de ensino e de aprendizagem.

Vale ressaltar que competência na ação pedagógica não significa apenas dominar os conceitos de determinada área, é preciso, também, refletir sobre o valor efetivo de tais conceitos para a inserção responsável dos sujeitos na sociedade. Como diz Rios (2005, p. 108), “(...) é preciso exercer sua criatividade na construção do bem estar coletivo. Não basta comprometer-se politicamente – é importante verificar o alcance desse compromisso, verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária.”

Isso não supõe dizer que um programa voltado para a melhoria da qualidade do ensino, como a organização da escolaridade em ciclos, deva sustentar-se basicamente em políticas de formação continuada de professores. O foco deve ser o espaço escolar e não somente o professor. Não adianta imaginar que só reestruturando o currículo em textos oficiais e novas técnicas de ensino ou novas teorias repassadas aos professores vão resolver o problema da fragilidade do ensino. Além do mais, a escola é um espaço no qual “se estabelecem relações entre estudantes, professores, diretores, especialistas, pais etc. Essas relações é que devem ser o nosso foco, e não apenas as conseqüências delas (a reprovação etc)”, segundo Freitas (2003, p.63). Esta seria, portanto, uma estratégia equivocada e restrita da compreensão do trabalho escolar. É necessário considerar as reais e diversas condições de trabalho sob as quais os professores realizam sua prática docente e, além disso, é necessário que se conheça melhor a cultura escolar e a cultura docente, que se lute contra os entraves administrativos, bem como se repense a valorização da carreira docente.

Contudo, é bom lembrar que a valorização da profissão docente passa diretamente pela formação de professores em serviço. Além do mais, desenvolver-se continuamente é direito e obrigação dos professores.

A formação deve levar em conta as condições histórico-sociais do professor, sua própria história de vida, suas escolhas, suas representações, enfim, promover um contexto instigante que permita o autoconhecimento e o repensar de suas práticas docentes, assim como se espera que seja o espaço da sala de aula na organização em ciclos.

É importante também que as propostas de formação não sejam pautadas somente nos elementos cognitivos, distanciados da emocionalidade, visto que não é isto que se almeja do trabalho a ser desenvolvido com os alunos no ciclo. Aprender gera emoções. É preciso provocar o desejo de aprender. E não é somente no aluno que esse desejo precisa ser aflorado. É no desejo de aprender, de conhecer, de refletir que emerge a possibilidade de mudanças significativas na prática pedagógica e de transformar a própria formação, gerando emoções, muitas vezes contraditórias, mas que são fundamentais, já que as mudanças só ocorrem em meio a turbulências para futuras acomodações.

É fato que ser professor é algo complexo, pois o profissional pode ter prática para o ensino, mas nem sempre consegue atribuir sentido ao que realmente é ensinar. O sucesso no ensino não depende fundamentalmente do conhecimento do professor, mas sim da sua capacidade em criar espaço para a aprendizagem e de querer continuar aprendendo sempre. Nesse sentido, Gadotti (2003) lembra que “só se faz bem aquilo que gostamos, por isso devemos aprender com emoção e ensinar com alegria. (sic.)” (p. 45).

## ARREMATANDO NOSSAS REFLEXÕES

Levando-se em consideração os aspectos abordados nesse texto, refletir sobre a tríade avaliação, currículo e trabalho pedagógico deve ser o ponto de partida para o redirecionamento da escola em ciclos, já que, por ser uma escola em efervescência, agitada, em processo de transformação, na qual tudo está sendo questionado – o currículo, a avaliação, a didática utilizada, a forma de compreender o conhecimento, a organização dos tempos e dos espaços - requer compreender que as aprendizagens ocorrem de forma partilhada. Implica, também, compreender como se constituem essas aprendizagens no cotidiano da escola, que é um espaço privilegiado de formação, em um circuito que não se esgota, mas sim se desenrola, se modifica, se multiplica, se revela em conflitos e se amplia nas diversas dimensões das relações pedagógicas.

Compreender que a organização da escolaridade em ciclos pressupõe o uso dinâmico dos tempos e dos espaços escolares, é preocupar-se efetivamente com o atendimento às necessidades que vão surgindo no contexto e que dependem de cada realidade, variam de escola para escola, de etapa para etapa etc. Sendo assim, considerando a escola como espaço privilegiado para que os professores se vejam protagonistas na organização do trabalho pedagógico e não apenas como expectadores ou executores de tarefas isoladas, especialmente quando se espera que a avaliação ocupe lugar especial nas concepções de educação dos sujeitos envolvidos, é mister que todo o trabalho se pautem de fato em um currículo estruturado sob a perspectiva do ciclo. É imperativo também que as orientações curriculares sejam suficientemente disseminadas/discutidas/estudadas entre os professores, permitindo que o ciclo seja implantado com uma crença e com o real entendimento da organização da escolaridade em ciclos.

Vale ressaltar a importância de o professor tornar-se capaz de “aprender a aprender”. A formação continuada representa, nesse sentido, a mola propulsora para tornar a carreira de magistério o menos burocrática possível, constituindo-se em um caminho para o

redimensionamento da função da avaliação na prática docente, que é, afinal, uma atividade extremamente complexa e que se reveste de importância não somente para a escola em ciclo, mas para qualquer escola e, naturalmente, para a sociedade como um todo.

A efetiva mudança em qualquer segmento educacional começa com a competência em administrá-la na própria escola. Exige esforço pessoal de cada um dos envolvidos e a crença substancial nas próprias potencialidades. Mudar é acreditar. É ousar. É fazer diferente e melhor o que naturalmente já se sabe fazer.

A partir das reflexões aqui tecidas em parceria com os autores que discutem a avaliação, o currículo e o trabalho pedagógico este texto espera contribuir para que a escola organizada em ciclos possa ser vista e vivida de fato diferentemente da escola organizada em séries.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Ciclos do desenvolvimento humano e formação de professores. Educação & Sociedade, Campinas, v.20, n. 68, 1999.

\_\_\_\_\_. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A. e MOLL, J. Para Além do Fracasso Escolar. Campinas, SP: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARRETO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país: estudos avançados. São Paulo: USP. v. 15, n. 42. mai/ago, 2001.

\_\_\_\_\_. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In: PERRENOUD. P. Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed. 2004.

BOFF, L. Depois de 500 anos: que Brasil queremos? Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CÂMARA, M. L. B. Interdisciplinaridade e formação de professores na UCG: uma experiência em construção. Dissertação (mestrado). Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1999.

DALBEN, Â. I. L. F. Das avaliações exigidas as avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2002.

ENGUITA, M. F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FAZENDA, I. C. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993.

FERNANDES, C. de O. A escolaridade em ciclos: práticas que conforma a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI. Rio de Janeiro, 2003. 353p. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, PUC-Rio, 2003.

\_\_\_\_\_. Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

FREITAS, L. C. de. A dialética da eliminação no processo seletivo. Educação & Sociedade. Campinas, v. 12, n. 39, 1991.

\_\_\_\_\_. Ciclos, Seriação e Avaliação. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? Caxambu – MG: Anais, 27ª. Reunião Anual da ANPEd,, 2004.

\_\_\_\_\_. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. 7. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2005.

\_\_\_\_\_. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educação & Sociedade. Campinas, v.28, n.100, out. 2007.

GADOTTI, M. Historias das idéias pedagógicas. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

GOMES, Â. e VIEIRA, L. A. O currículo como instrumento central do processo educativo: uma reflexão etimológica e conceitual. IX Congresso nacional de educação – EDUCERE. III encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de out de 2009. PUCPR.

KRUG, A. R. F. Ciclos de Formação: uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIMA, E. S. Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola: Aspectos Culturais, Neurológicos e Psicológicos. São Paulo: GEDH, 1997

MAINARDES, J. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. A escola em ciclos: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, M. S. A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – UnB. Brasília – DF, 2007.

PERRENOUD, P. Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIOS, T. A. Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade.5.Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SEEDF - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de 9 anos: Bloco inicial de Alfabetização. Versão Revista. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública: 2006.

SMED – Secretaria Municipal De Educação de Porto Alegre. Princípios da Escola Cidadã. Porto Alegre: SMED, 1996.

VILLAS BOAS, B.M de F. A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização do DF. Caxambu – MG: Anais, 29ª Reunião anual da Anped, 2006b.

\_\_\_\_\_. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA, I.P.A. & RESENDE, L.M.G. de. (Orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 1998.